

Копетчук В.А. Проблема професійної діяльності у зарубіжній соціально-філософській та психолого-педагогічній літературі // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 228-248.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАРУБІЖНІЙ СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКІЙ ТА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Проблема професійної діяльності педагога виникла із потреб суспільства в період накопичення значного соціального досвіду, який необхідно було осмислити, щоб виробити правила, принципи освіти та виховання молоді, знайти для професійної діяльності більш розумні та раціональні форми. Розглянемо основні педагогічні течії в контексті соціально-філософських, психолого-педагогічних напрямів сучасного людинознавчого знання. У дослідженні О. А. Дубасенюк здійснена їх характеристика [3].

І. Філософія виховання (І. Ф. Гербарт, Г. С. Сковорода, К. Д. Ушинський, П. Наторп, Ф. Паульсен, Ж. Фурьє, В. О. Ключевський, С. М. Соловйов, М. О. Бердяєв, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв, М. І. Демков, Ж.-П. Сартр, А. Камю, І. Брамелльд, О. Больнов, К. О. Абульханова-Славська, О. Б. Старовойтенко, О. Ребуль, Я. Зубалевич) розглядає у взаємозв'язку проблему "філософія – педагогіка", "філософія – теорія виховання". За філософією залишається право першооснови. Науковці стверджують, що загальні цілі, принципи виховання й освіти повинні формуватися філософією, а функції педагогіки проявляються в пошуку найбільш ефективних методів їх реалізації [14]. У деяких англо-сакських країнах теоретичну педагогіку називають філософією виховання. Так, О. Больнов – представник екзистенціалістичної течії, вважає, що "тільки у тісному зв'язку

із філософією педагогіка зможе розв'язувати свої завдання" [11, с. 238] і далі педагогіка є "...безпосереднє продовження філософської думки" [12, с. 98]. Представники цього напрямку розглядали діяльність як умову, засіб, рушійну силу й сутність соціального. Професійна педагогічна діяльність з позиції філософії спрямована на вирішення проблеми особистісного становлення молодшої людини, сенс її буття в світі, цілей та головної мети життєдіяльності. Особистість – початок сенсотвірних роздумів, їх принцип і кінцевий результат. Інтереси, розвиток особистості як вільної творчої індивідуальності філософія виховання розглядає як головний критерій успішності професійної діяльності педагога. У професійній діяльності педагога, його філософському осмисленні сутності процесу освіти відображається потреба допомогти юнацтву в самозміні, самовдосконаленні, встановленні системи міжособистісних стосунків з оточуючими, набутті певних ціннісних орієнтацій, які б визначили її спосіб життя. Останнє реалізується молодшою людиною через діяльність: пізнання, навчання, спілкування, виробництво.

II. Антропологічна течія – це концептуально-універсальне, синтезуюче педагогічне знання про людину, що охоплює такі науки як філософію, історію, психологію, анатомію, фізіологію та їх зв'язки з виховною практикою (К. Д. Ушинський, Р. Штайнер, М. Монтессорі, Д. Дьюї, С. Френе, М. І. Демков, П. Ф. Каптерев, М. Ф. Бунаков, В. І. Водовозов, О. М. Острогорський, П. Ф. Лєсгафт, В. М. Бехтерев, В. Л. Стоюнін, М. М. Манасєїна, М. О. Корф, О. Ф. Лазурський, П. П. Блонський, М. М. Рубінштейн, Л. С. Виготський, Б. Г. Ананьєв, К. Херберст, О. Больнов, В. Лох, Б. М. Бім-Бад, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр). Аксиоматика синтетичного напрямку: єдність суб'єкта і об'єктів виховання, аксіома всезагального, особливого й окремого у кожній особистості, аксіома єдності і протилежності, нормативного і мінливого, соціального й індивідуального, аксіома пластичності всіх особистісних властивостей суб'єктів освіти,

аксіома розвитку духовних сил у процесі і результаті взаємодії генетичної (вродженої) програми росту із світом природи, оточуючого середовища, соціуму, культури.

Ця наукова течія неоднорідна і має свої особливості. Так, К. Д. Ушинський вимагав, щоб професійна діяльність педагога поєднувала педагогічні теорії, що пов'язані із людинознавчими і суспільнознавчими знаннями та педагогічною практикою. М. Монтесорі в центр своєї професійної системи ставила дитину, розвиток якої відбувається під впливом соціальних і природних чинників, що повинен регулювати вихователь. Р. Штайнер – засновник вальдорфської педагогіки, – розробляє антропософію, згідно з якою людина є уособленням тричленності – тіла, душі, духу, що становлять основу професійної діяльності вчителя. Представники цього напрямку розробляли ідею гармонійного всебічного розвитку людського організму (П. Ф. Лесгафт), співвідношення освіти і виховання із природою дитини (В. М. Бехтерев), педагогічні закони, що базуються на гармонії тілесних і духовних сил дитини (М. І. Демков). В. Лох вважає, що антропологічні дослідження мають методологічне значення. З цієї позиції їх головне завдання полягає у розгляді сутності людини в перспективному розвитку кожної спеціальної науки. Крім того, антропологічний спосіб дослідження повинен висвітлити два аспекти розвитку: 1) яким повинен бути розвиток; 2) як проявляється людина в новій соціальній ситуації. Б. Г. Ананьев стверджує, що комплекс наук про людину становить базу для виявлення закономірностей виховання.

ІІІ. Природнича течія (М. Монтесорі, А. Біне, Т. Сімон, В. Штерн, Д. Уотсон, Е. Торндайк, Ч. Спірмен, В. А. Лай, Е. Мейман, Г. Еббінгауз, З. Фрейд, І. О. Сікорський, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев, В. П. Кащенко, А. П. Нечаєв, Г. І. Россолімо, Г. І. Челпанов, В. П. Вахтерев, Б. Г. Ананьев та інші). Представники цієї течії виходили з того положення, що педагоги-вихователі повинні бути проникнуті глибоким благоговійним почуттям за життя дитини. Їх основне

призначення – створювати умови для розвитку задатків зростаючої особистості. Людина розглядається як біологічна особа, яка формується під впливом саморуху задатків, закладених природою. К. Хербертс, О. Больнов, Ф. Лозер, Ж.-П. Сартр, А. Камю. К. Ясперс, М. Хайдеггер, Е. Брейзах, П. Тілліх, М. Бубер виступають за природне і вільне виховання дітей і молоді, що здійснюється послідовно під керівництвом педагогів відповідно до їх фізіологічного розвитку та природних потреб. На Заході розвиваються різноманітні течії, програми модифікації поведінки, які спираються на біхевіориську психологію, їх прихильники вказують на швидке отримання позитивних результатів в освіті та вихованні. Так, К. Прайор розробила поведінковий ланцюг, який допомагає усунути небажану поведінку й одночасно стимулювати позитивні дії учнів.

Дослідження впливу біопсихологічних факторів на формування особистості активно розробляється в межах системи психоаналізу З. Фрейда та його послідовників (А. Адлер, Г. Юнг, Е. Фромм, Г. С. Салліван, К. Хорні). З. Фрейд здійснив своєрідний переворот у науці, визначивши провідну роль підсвідомих прагнень особистості, які зумовлюють її поведінку і діяльність. Оскільки виховання, на думку сучасних психологів, головним чином адресоване підсвідомості, то нове трактування психоаналітиками моделі структури людської особи як сукупності мотиваційних структур людської поведінки, що включає біологічний (Ід), індивідуально-особистісний (Его) та соціальний (Суперего) рівні організації, має велике значення для розвитку теорії професійної діяльності. Ефективність діяльності педагога спрямована насамперед на забезпечення психологічно стабільного життя особистості в соціумі, а тому необхідно проникнути у таємниці підсвідомого, навести міцні мости між структурними підрозділами психіки, надати генетично вродженій енергії можливість реалізувати себе у вигляді й формах соціокультуротворчої діяльності.

IV. Соціологічні течії: основна ідея багатопланових соціологізаторських концепцій: соціальні цінності суспільства відображається у його педагогічній системі. Тому педагог як головний носій соціального досвіду в своїй діяльності реалізує різноманітні теорії, що поширилися в рамках визначеного напрямку. Власне соціологічний напрям (соціокультурологія) найбільшою мірою пов'язується із концепцією соціалізації молоді (Г. Вурцбахер, О. Лемберг, Т. Парсонс, О. Жіскар, д'Естен та інші). Термін "соціалізація" на відміну від поняття "виховання" означає комплексний процес інтеграції індивіда в суспільні структури. Це й є власне процес розвитку особистості, детермінований чинниками соціального середовища, а також процес критичного сприйняття ціннісно-нормативних систем, поведінкових еталонів, що діють у суспільстві. Взаємодія процесів соціалізації і виховання розглядається прихильниками такого напрямку в плані співвіднесення власне професійної діяльності як "...свідомого і цілеспрямованого втручання у процес розвитку особистості" [10, с. 19] з функціональними виховними впливами соціального середовища.

Емпірична соціологія (Дж. Ландсберг, Р. Додж, Е. Мейо) вивчає життя і діяльність молодих людей у різноманітних сферах суспільства, їх інтереси, прагнення, потреби. У виховній діяльності педагогів широко застосовуються численні соціологічні методи дослідження, зокрема шляхом діагностики, в оцінці результатів професійної роботи з учнівською/студентською молоддю.

Структурно-функціональний аналіз (Т. Парсонс, С. Ліпсет, Г. Беккер, Р. Дарендорф, Т. Ботомор). Основний акцент у дослідженнях процесу соціалізації зводився до опису соціальних структур та їх впливу на формування особистості шляхом змін умов та чинників, що визначають її поведінку. Вивчалися адаптивні моделі соціалізації, що знайшли свою практичну реалізацію в "Програмі пристосування молоді до життя" [13, с. 208-212]. У межах цього напрямку ми проаналізували основні тенденції розвитку таких соціальних

інститутів юнацтва як середня школа і молодіжні об'єднання, які мають безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження. Якщо в XVII-XVIII ст. переважали середні школи інтернатного типу, у яких навчальна і самостійна діяльність учнів суворо контролювалася наставниками, то, починаючи із кінця XVIII ст., відбувається масовізація шкільної освіти "школа для всіх". Одночасно продовжують розвиватися привілейовані навчальні заклади (гімназії, класичні коледжі) і найбільш масові, – навчання в яких завершується оволодінням професії, а також ремісничі, професійні освітні установи (М. Крубельє, М. Кле, Г. Баркер, В. Гамп, Дж. Келлі).

Цей процес набув особливого поширення у 60-ті роки XX ст. у всіх індустріальних країнах, в тому числі, в країнах колишнього Радянського Союзу. Як наслідок – значне зростання кількості учнів середніх навчальних закладів. Незважаючи на значні відмінності між країнами, освітні заклади мають багато спільного: відбудову великих навчальних комплексів, змішане навчання, секулярність освіти і множинність цілей освіти. Крім того середня освіта в ряді навчальних закладів (ПТО, коледжі) дає можливість об'єднати загальну і професійну освіту в одному закладі, що забезпечує достатню гнучкість навчання. Середня школа є специфічним інститутом соціалізації, який не може бути замінений ні сім'єю, ні групою однолітків. Вона стала такою завдяки створенню соціальних умов, які надають підліткам та юнакам, зокрема, у сфері розвитку міжособистісних стосунків, у розвитку системи взаємозалежностей між юнаками, що породжують певне ставлення даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самої себе. Все це вимагає нової генерації педагогів, які володіють конкретною стратегією і гнучкою тактикою професійної роботи.

Одночасно із масовізацією середньої освіти і появи вільного часу, канікул, з'являються молодіжні об'єднання. Так, на початку XX ст. у багатьох країнах світу виникає скаутський рух, який мав певні утруднення і недоліки у своєму становленні, зокрема, засуджувалася модель воєнізованого

виховання. Проте участь у цьому русі задовольняла потреби підлітків у самовизначенні, пригодах, романтиці, самореалізації власних сил. В Україні у 20-ті роки існувало понад двадцять дитячих і молодіжних організацій, в тому числі і скаутські організації, а вже починаючи з кінця 20-х років, вони починають зникати і фактично знищуватися за вказівками партійних органів, після чого залишилися лише піонерські і комсомольські організації. Їх доля до 90-х років складалася досить вдало. Вони досягли свого апогею у 70-80 роки, а далі зіткнулися з великими труднощами, бо примусовий вступ у ці організації, заорганізованість, масовість, політизація цілей, завдань, змісту і засобів професійної роботи, орієнтація на "усереднену" особистість, денационалізація, спрямованість на всезагальні ідеали, формалізм, воєнізація привели до самовідчуження підлітків та юнаків від цих організацій і врешті-решт до їх розпаду. За кордоном громадська влада, церква, філантропіські організації теж створюють численні організації і форми проведення підліткового дозвілля, проте більшість з них не пов'язані з політичним рухом, а спрямовані на розвиток природних задатків молодшої людини.

Стосовно процесу соціалізації висувається завдання виховання й розвитку особистості, яка володіє індивідуальною свободою і навичками критичного мислення, спрямованого на позитивні зміни й удосконалення існуючої дійсності. У педагогічну практику впроваджуються різноманітні форми і методи соціалізації: курси адаптації, рольові ігри, соціодрами, що покликані тренувати школярів у виконанні майбутніх соціальних ролей відповідно до моральних норм, прийнятих у суспільстві. Педагоги допомагають упроваджувати у виховну практику нові форми роботи з молоддю, які ґрунтуються на основі неформального спілкування (індивідуальна допомога, групові консультації, психотерапія, тренінги, тощо).

Слід підкреслити актуальність проблеми спілкування, роль якої все більше посилюється в теорії та практиці

педагогіки. Спілкування виступає як один з найважливіших чинників і умов соціального життя, духовної діяльності зростаючої особистості. Саме у спілкуванні здійснюються взаємозв'язки особистості й суспільства, передусім, у виробничій діяльності формуються відносини до праці, людей, власності.

З 70-х років розвивається комунікативна теорія виховання (К.-Х. Шефер, К. Шаллер, Д. Баакс, К. Мюлленхауер, Г. Херінгер, М. Хаген, Н. Гейджа, Ч. Бідуелла та ін.), котра виступає як різновид "теорії вільного виховання", мета якої полягає у звільненні індивіда від усіх форм зовнішнього тиску і примусу. У рамках цієї теорії ставиться завдання побудувати навчально-виховний процес як комунікативний, що формує різноманітні моделі поведінки і соціального досвіду індивіда. Комунікативні теорії ставлять питання про створення педагогічно доцільних умов спілкування. В. Клафка, представник цього напрямку, вважає, що педагогічне спілкування передбачає передусім зміни установок молоді, їх знань, умінь, орієнтацій, поведінки тощо. В останні роки комунікативна педагогіка впроваджується в педагогічному процесі. Згідно з її установками розробляються цілі виховання, зміст навчання, навчальні підручники, методична література для вчителів. У системі підготовки педагогічних кадрів надається велике значення процесу формування комунікативних умінь. Розробляються спеціальні програми комунікативних тренінгів, широко застосовуються методи візуальної, аудіовізуальної комунікації.

Культурологічна течія представлена багатьма напрямами. Зародження та розвиток культурологічних поглядів пов'язано з іменами таких відомих мислителів, як М. Данилевський, О. Шпенглер, П. Сорокин, А. Тойнбі. На думку культурологів, історія розвитку цивілізації може бути представлена як постійна зміна культурно-історичних типів. Кожен народ створює власний унікальний тип культури. Учитель як виразник накопиченого досвіду транслює ціннісні орієнтації тисячолітніх надбань молодому поколінню.

Звернемося до етнософічного напрямку (К. Д. Ушинський, М. І. Ільмінський, М. Ф. Бунаков, В. Я. Стоюнін, Р. Кузіне). Виділимо його основні ідеї: головними виховуючими засобами є рідна мова, традиції, фольклор, звичаї, мистецтво, які поєднують минулі, сучасні і майбутні покоління в одну велику, історичну цілісність. Педагогічну діяльність учителя доцільно спрямувати на залучення молоді до витоків народної культури, до історії духовного життя народу. Саме такий підхід дає можливість кожній молодій людині осмислити свої корені, відчути себе часткою великого народу і водночас суб'єктом соціуму.

Концепція гуманістичної етики (етичного гуманізму) проголошує людину як найвищу цінність: особистість є метою і результатом професійної діяльності педагога. Дослідник психологічних проблем етики Е. Фромм вважає, що утвердження свого істинно людського "Я" і є вищою цінністю гуманістичної етики. Завдання гуманізації педагогічного процесу полягає у необхідності засвоєння багатючих знань і уявлень про людину як "міри всіх речей" (Протагор), тобто всієї суми гуманістичних цінностей – філософських, художніх, релігійно-естетичних, соціально-історичних, – накопичених людською культурою, зокрема, гуманістичних ідей Г. С. Сковороди, М. О. Бердяєва, В. С. Соловйова, П. А. Флоренського, А. Швейцера, Т. де Шардена, В. І. Вернадського, М. І. Реріх, Ш. Ауробіндо, С. Л. Рубінштейна, Д. С. Ліхачова та інших.

З позицій етичних учень, виховувати інших людей можна тільки через себе, через власне самовдосконалення, моральний образ життя. Цілком зрозуміло, що брати на себе відповідальність за формування особистості може тільки вчитель, який володіє знаннями про принципові базисні закономірності людської природи. Учитель – це працівник, напевно, найбільш трудомісткого духовного виробництва, – "виробництва особистості" і тому-то багатство і цінність його особистісної сфери має вирішальне значення у професійній діяльності. Особливого значення визначені положення

набувають нині на стрімких ідеологічних поворотах історії, коли сьогодні старій неправді ми починаємо протиставляти неправду нову, впадаємо із однієї крайності в іншу: від ханжеського пуританства та соціалістичної аскези – до проповіді сексуальної свободи: від моралі соціалістичного колективізму – до апології бізнесу, холодного розрахунку, особистого збагачення, поклоніння і обожнювання речей, матеріального.

І тільки звернення до витоків національної культури в контексті загальнолюдських гуманістичних традицій допоможе педагогам розв'язувати проблеми, що накопичувалися десятиріччями у сфері виховання й освіти молоді.

На Заході розповсюджується і такий прогресивний напрям психолого-педагогічної науки, як "гуманістична школа", що протистоїть авторитарному напрямку. Представники гуманістичної орієнтації (М. Фантіні, А. Комбс, Т. Вагнер, Ж.-П. Сартр, Дж. Холт, Д. Майєрс, К. Роджерс, А. Маслоу) виступають за посилення тенденції максимальної уваги до людини, її інтелектуальної і моральної сфери. Вони висловлюють свою прихильність до руху за гуманізацію школи і дестандартизацію професійної практики, наголошують на важливості пізнання сутності внутрішнього життя окремої людини, виховання універсальної особистості, обстоюють ідею моделі "відкритої школи" – вільної від примусу і авторитаризму, технократичної орієнтації навчально-виховного процесу.

Зокрема, на думку Дж. Холта, вчителі, відштовхуючись від "природи дитини", повинні турбуватися про максимальний розвиток таких індивідуально-психологічних рис і духовно-моральних якостей, як самосвідомість, допитливість, мужність, упевненість в собі, щедрість, спілкувальність. Роль учителя оцінюється як важіль морального й інтелектуального впливу, який створює сприятливі умови для розвитку особистості.

Останні десятиріччя позначені підвищеною увагою до проблеми морального виховання. У цьому напрямі проводяться численні конференції, виникають дослідницькі центри. Виділимо два основних напрями. Перший – уособлює інтереси клерикальних і консервативних сил, які вимагають повернення до традиційних цінностей (А. Фурутан); прихильники другого (К. Роджерс, А. Комбс, Д. Снігт, Е. Келлі) виступають проти всіх традиційних норм та методів репресивного морального виховання. На думку останніх [200], моральні цінності не можуть бути зведені до будь-яких норм. Вони є складовою частиною реального життя. Справжній зміст цих цінностей відкривається в інтеріоризації, реальному досвіду людини. Під впливом соціальних чинників, навчальних закладів, педагогів-наставників особистість створює власні цінності, що сприяють саморозкриттю її внутрішнього "Я".

Розроблено різноманітні концептуальні моделі морального виховання: ієрархія людських потреб (А. Маслоу), в тому числі і духовних (потреба в любові, визнанні, повазі, самоактуалізації); ціннісних орієнтацій (Л. Ратс, М. Хармін, Б. Саймон праці "Цінності і цілі", Методи визначення смислу"), які розглядаються як результат процесу оцінки, інтеріоризації норм та ціннісних орієнтацій через активізацію совісті людини, розвитку її критичного мислення, вільного морального вибору. Учитель стимулює вільний вибір учнів, допомагає з'ясувати можливі альтернативні рішення на основі розроблених індикаторів цінностей (позиції, прагнення, інтереси, почуття та ін.); структура морального мислення (Ж. Піаже, Л. Кольберг). Виділяються ступені розвитку моральної свідомості особистості: доконвенціональна, конвенціональна, постконвенціональна, під час якого відбувається процес засвоєння загальнолюдської моралі внаслідок інтеріоризації соціальних вимог і перетворення їх у внутрішні моральні правила дитини. Розвивається ідея відкритої системи виховання (Л. Меткаф. Т. Адорно), мета якої – формування

творчої, автономної, незалежної, соціально орієнтованої особистості.

Важливого значення для осмислення сутності виховання як соціального явища для вихователів має культурно-історична теорія (Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, О. Р. Лурія). Це вчення про розвиток психічних функцій у процесі опосередкованого спілкування засвоєння індивідом цінностей культури (насамперед знаків мови), що допомагає формувати власний внутрішній світ, основними одиницями якого є значення (узагальнення, когнітивні компоненти свідомості) і смисли (афективно-мотиваційні компоненти). Психічні функції, що надані природою ("натуральні"), перетворюються у функції вищого рівня розвитку ("культурні"). Тобто всі внутрішні процеси – продукт інтеріоризації. На основі цієї ідеї Л. С. Виготським був створений новий напрям у педагогічній психології, який включає положення про "зону найближчого розвитку". Останнє вплинуло на розробку експериментальних досліджень розвитку поведінки дитини.

Охарактеризуємо і теорію "громадського виховання та "трудової школи" (Г. Кершенштейнер, Д. Дьюї, В. А. Лай, Т. Брамелльд), яка базується на філософській течії прагматизму. Прихильники цієї теорії вважають трудову школу головним засобом формування духу самостійності, самоутвердження, підприємництва, ініціативи. Такий підхід спрямований на підготовку добродійних громадян, ініціативних у галузі своєї професійної діяльності працівників. Завдання педагога – стимулювати активну працю учнів, допомогти їм визначити реальну індивідуальну мету, що спирається на наявний природний фонд особистості. Важливого значення надається формуванню в учнів уміння спостерігати факти і робити узагальнення, самостійно оволодівати знаннями і тим самим поєднувати розумову працю з трудовою.

Наближається до цієї теорії експериментально-дослідницький рух у сфері професійної діяльності

(М. Монтессорі, В.-А. Лай, Е. Мейман, Е. Кей, С. Френе, Л. М. Толстой, Г. І. Россолімо, А. П. Нечаєв, О. Ф. Лазурський, В. П. Вахтеров, С. Т. Шацький, Л. У. Зеленко, Г. Фортунатов, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський та ін.) Представники визначеної течії шляхом дослідної та експериментальної роботи створили унікальні виховні системи, зокрема, М. Монтессорі – концепцію індивідуального підходу до дітей на основі врахування біологічного чинника. С. Френе, засновник "Міжнародної федерації прихильників "нової школи", розробив оригінальну педагогічну систему, в основу якої покладені ідеї природовідповідності, стимуляції інтелектуальної та емоційної активності, суспільно корисної праці на всіх етапах навчання, шкільного самоврядування, виховання високих моральних громадських ідеалів. Блискуче вирішив проблему громадського виховання безпритульних дітей і підлітків через систему трудового і морального виховання А. С. Макаренко. Педагоги-дослідники надавали великого значення професійній діяльності вчителя, якого слід готувати до професійної роботи, побудованої за новими принципами.

Технократична течія виникла у середині ХХ століття як відповідь на потребу переосмислення життєвих реалій у зв'язку з бурхливим розвитком науки, техніки, технології виробництва. Від технологічного детермінізму Т. Веблена, Є. Берштейна, К. Каутського через соціальну філософію техніки М. О. Бердяєва, М. Хайдеггера, К. Ясперса до сучасного постіндустріалізму Д. Белла, Дж. Гелбрейта, О. Тофлера, З. Бжежинського – такий шлях долав технократизм, доки посів гідне місце серед соціально-філософських течій ХХ століття. Його основні сюжетні лінії концентруються навколо ідеї про роль техніки, технічного прогресу, технологій у суспільних змінах сучасної епохи. Сучасний технократизм відмовився від однозначного захоплення техніко-технологічним фактором. Він обстоює погляд на суспільство як систему взаємодіючих чинників – техніки й технологій, соціальної структури, цінностей культури, динаміки потреб та ін.

Сучасна "технократична" хвиля на Заході складається із розмаїття підходів, схем, концепцій. Найближчою до проблем діяльності вчителя-вихователя є течія педагогічної технології, яка зародилася у США і в 70-80 роки практично охопила всі розвинені зарубіжні країни. В центрі наукового пошуку знаходилася проблема результативності навчання, освіти. Проведений аналіз літератури виділив такі підходи до технології навчання: з позиції теорії учіння, теорії управління, концепції алгоритмізації, управління пізнавальною діяльністю учнів/студентів, оптимізації навчання (Б. Блум, Дж. Керолл, Д. Кратвол, П. Крейтсберг, Е. Круль, П. Л. Петерсон, А. Д. Ромішовські, Р. М. Ганьє, Л. Д. Бріггс, Т. Сакамото, Н. Ф. Тализіна). Сутність педагогічної технології полягає в тому, що в ній конструюється такий навчально-виховний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей на основі постійного зворотного зв'язку.

V. Провіденціалістична течія (Ф. Фребель, Р. Штейнер, Ф. Ніцше, П. А. Флоренський, М. О. Бердяєв, С. Л. Франкл, М. Лосський, П. Тейяр, де Шарден, Х. Ортегі-І-Гасета, А. Фурутан). На думку прихильників цієї течії, всі соціальні і моральні колізії, що полонили нинішню цивілізацію, є результатом відчуження людини від істинного християнства і, як наслідок, – втрати духовності, моральної деградації народу. Тому відродження духовних традицій вимагає повернення людини до любові як до "внутрішньої єдності всякої всеєдності" (В. Соловйов). Розвиток і виховання особистості повинно бути націленим на відкриття в собі вищого "Я". Цілісність людини, її самобутність тлумачиться, виходячи із ідеї Бога (людина – вінець творіння). Виховання розглядається як повторення в індивідуальній душі, – мікрокосмосі, духовної сутності всього світу, – макрокосмосу. Значна увага приділяється педагогу і його діяльності, який повинен бути виразником ідей істинного християнства і спрямовувати свої зусилля на формування нової соціальності – боголюдства, в якому знайде реалізацію одвічний моральний ідеал – краси і гармонії ("нетленного Космосу").

Наступний етап – розвиток системних концепцій діяльності і на їх основі – теорії професійної педагогічної діяльності як наукової системи. Оскільки діяльність є об'єктом вивчення багатьох людинознавчих наук, то цим і зумовлюються її різні інтерпретації і неоднозначне тлумачення науковцями. Становлення концепції професійної педагогічної діяльності учителя потребує врахування певних вимог до її психолого-педагогічного вивчення. До цих вимог, як раніше зазначалося, відносять: психологічну адекватність, можливу повноту, конструктивність опису діяльності.

Вихідні теоретичні положення вимагають дослідження тих концептуальних моделей діяльності, які можна віднести до системних. Вважається, що будь-яка теорія є системою, якщо, по-перше, використана системна термінологія (система, елемент, структура, зв'язок), по-друге, подана змістовна повнота відображень об'єкта, що вивчається, як системи. Виділяють наступні концепції: психолого-педагогічна – (Ж. Піаже), психо-фізіологічна – (М. О. Берштейн, П. К. Анохін), загальнопсихологічні – (С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, Б. Г. Ананьєв, Б. Ф. Ломов, Г. В. Суходольський), праксиологічна – (Т. Котарбінський, Т. Томашевський, Я. Рейковський, В. Гаспарський), професіографічні – (Д. О. Ошанін, К. К. Платонов, Е. О. Клімов), психолого-педагогічні – (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін, З. О. Решетова, Н. В. Кузьміна, В. Д. Шадріков, О. І. Щербаков, В. О. Сластьонін). Проаналізуємо дані концепції.

Ж. Піаже не вивчав діяльність у нашому розумінні. Він досліджував інтелект дитини в онтогенезі і висунув концепцію стадійного розвитку психіки. Інтелект тлумачився ним як активність мислення, розумова діяльність і одночасно – як система найбільш життєздатних і скоординованих операцій, що утворюють рухомі цілісні структури. Носієм діяльності є суб'єкт – активно діючий індивід як біосоціальна істота. Саморозвиток індивіда здійснюється в процесі взаємодії з природою і оточуючими людьми, який завершується формуванням у підлітка інтелектуальних операційних

структур. До позитивного в концепції Ж. Піаже відносять: включення діяльності в оточуюче середовище, послідовне проведення принципу активності суб'єкта, уявлення про ієрархічність побудови діяльності, про знання як форму діяльності, про циклічність у саморегуляції дій. До недоліків – неповноту опису (обмеженість онтогенезу 14-15 роками, характеристика окремих елементів діяльності); відсутність чіткої схеми системного опису, її абстрактність; обмеженість системної термінології.

Психофізіологічна концепція дає можливість переконатися у кільцевому характері діяльності. Зокрема, П. К. Анохіним запропонована структурна модель поведінчастого акту (дії). Вона включає наступні стадії: 1) стадія аферентного синтезу (обробка, зіставлення, синтезування інформації, необхідної для здійснення найбільш адекватної для даних умов дії); 2) формування дії і апарату передбачення; 3) результати дії; 4) зворотна аферентація – оцінка результату дії; 5) встановлення, розбіжності між метою і одержаним результатом та пошук нових більш адекватних меті програм аферентної дії [18].

Загальнопсихологічні концепції діяльності мають свої особливості стосовно її структури, які вже містять елементи системного підходу. Так, С. Л. Рубінштейн вважав, що сукупність дій є складовою діяльності, котра тлумачиться не просто як активність, а як предметна діяльність, практика. Будь-яка дія у вигляді "клітини" – системоутворюючого чинника психічного. Зазначалося, що людські дії відрізняються усвідомленістю цілей, передбаченням результату, боротьбою мотивів, свідомим контролем. Заслугою вченого є розробка діяльнісного підходу у філософії, педагогіці і психології: людина та її психіка формується та проявляється визначально у практичній діяльності і тому повинна вивчатися через її прояви в основних видах діяльності. До таких особливостей С. Л. Рубінштейн відносив: соціальність, змістовність, творчість, опосередкованість діяльності своїм об'єктом через

внутрішні, специфічні закономірності. Останнє є частковим проявом принципу детермінізму. Визначені положення вчений розповсюджував на педагогічну діяльність. Передусім, він підкреслював, що педагог повинен уміло визначати цілі та завдання освіти і виховання, керуючись природними задатками дитини, враховуючи її соціальне середовище. Наголошувалося, що сама діяльність вихователя вимагає розвитку його професійних якостей, зокрема, почуття відповідальності за людину, її моральність.

Б. Г. Ананьєв [1] розробив теоретичні основи людинознавства, де "діяльнісний підхід" відіграв суттєву роль. При цьому діяльність тлумачилася ним досить широко: як форма існування суб'єкта; як активність людини, що ієрархічно організована (цілісна діяльність, акти, макрорух, мікрорух) і така, що визначає людину як суб'єкта праці, спілкування та пізнання; як біологічну (індивід) і соціальну (особистість) істоту. Діяльність, за Б. Г. Ананьєвим, має предмет і засоби, операції, дії, мотивацію. Зокрема, дії формуються шляхом навчання та виховання, причому формування дій є водночас і процесом розвитку психічних властивостей особистості. Ним були виділені три "основні соціальні діяльності" – праця, спілкування, пізнання.

Такий підхід значно розширив системні уявлення про діяльність. Подальший розвиток даної проблеми пов'язаний із філософсько-психологічними поглядами О. М. Леонтьєва, який широко використовував поняття "діяльність" як пояснювальний принцип у своїх працях, присвячених проблемам історичного розвитку психіки [5]. Він вважав, що "Людська діяльність не існує інакше, як у формі дії або ланцюгу дій" [6, с. 104]. Підкреслюється, що будь-яка діяльність має кільцеву структуру: "вихідна аферентація – ефекторні процеси, що реалізують контакти з предметним середовищем, корекція і збагачення за допомогою зворотних зв'язків вихідного образу, що аферентується" [6, с. 86]. Отже, кільцевий характер діяльності загальновизнано і достатньо глибоко описано.

О. М. Леонтьєв виділяє макроструктурні блоки діяльності: "окремі (особливі) діяльності – за критерієм мотивів, що їх спонукають. Далі виділяються дії – процеси, які підпорядковуються свідомим цілям. Нарешті, це операції, котрі безпосередньо залежать від умов досягнення конкретної мети [6, с. 109]. Однак, необхідно зазначити, що система дій може мати різну побудову. В одних випадках вона являє собою послідовність, в якій кожен наступний крок підготовлюється попереднім, а в інших – людина повинна розв'язувати одночасно декілька завдань, віднесених до однієї й тієї ж мети, і відповідно здійснювати певну кількість дій. Діяльність і дії різняться між собою лише мотивами та цілями й спроможні трансформуватися одне в одне відповідно до трансформації мотивів і цілей. Тому ці процеси, власне кажучи, можна не диференціювати (В. В. Давидов, О. М. Леонтьєв, Н. Ф. Тализіна).

М. С. Каган розглядає людську діяльність з позиції системного підходу і виділяє її різновиди: перетворюючу, пізнавальну, ціннісно-орієнтаційну. Крім того, з урахуванням можливості взаємодії на рівні суб'єктів ним виділено комунікативну діяльність [4, с. 53].

Свій варіант загальнопсихологічної моделі діяльності пропонує Б. Ф. Ломов [7]. Вона має таку структуру: мотив, мета, планування, переробка поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення, дії, перевірка результатів, корекція дій. Аналогічні компоненти можна виділити і в педагогічній та її складовій - виховній діяльності, наповнюючи кожен з них специфічним змістом.

Найбільш повно задовольняє вимоги системного підходу – психологічна концепція діяльності, розроблена Г. В. Суходольським. Він виявив, узагальнив та систематизував поняттєвий апарат психології діяльності і на цій основі представив теоретичну схему узагальненої психологічної концепції, що відображає поняттєві структури, потребо-мотиваційну сферу, розвиток і функціонування, буття і пізнання діяльностей.

У працях польських психологів, присвячених проблемі діяльності, використовуються ті ж тлумачення, які доповнені деякими кібернетичними ідеями. Праксиологія – це наука про раціональність та ефективність дій. Діяльність розглядається представниками цієї науки як базове поняття сучасної психології і переважно інтерпретується як праця або труд і уявляється у вигляді складної ієрархічної системи дій. Виділяється реальний суб'єкт діяльності (індивідум), а також засоби й знаряддя та процес як послідовність дій. Визначальним для дії є його результат ("продукт") і мета (усвідомлений, прогнозований результат). Проте у праксиології майже відсутній розгляд мотивації і функція, динаміки та інших властивостей. Разом з тим підкреслимо корисність праксиологічних ідей, які було враховано при вивченні професійної діяльності.

Професіографічний напрям. Учені виділяють три основні напрями професіографії: професіознавчий, професіографічний та професіопедагогічний. Професіознавчий підхід базується на принципі комплексного вивчення професій з економічною, соціальною, психологічною, фізіологічною та з іншими сторонами. Цей напрям є спробою системної побудови "картини світу професій" на основі визначення предмета праці, операцій і знарядь, умов праці (Є. О. Клімов). Професіографічний напрям орієнтований на забезпечення професійної успішності робітників. Увага акцентується на психограму, що описує сукупність професійно значущих властивостей людини як суб'єкта праці, індивіда і особистості (М. О. Дмитрієва).

Професіопедагогічний напрям являє собою своєрідний синтез ідей загальної, педагогічної, соціальної психології та психології праці, котрі поєднуються цілями і завданнями професійної освіти. Серед наукових праць цього напрямку: виділяють роботи П. Я. Гальперіна і В. Д. Шадрікова. Так, П. Я. Гальперін розробив теорію поетапного формування розумових дій і понять, яка має важливе значення для

розвитку професіографії [2; 3]. В. Д. Шадріков створив системо-генетичну концепцію, що базується на психологічній системі діяльності, котру розуміють як цілісну єдність професійно значущих якостей робітника, інтегрованих для досягнення конкретного результату [9]. Професіопедагогічний напрям дає можливість системно описати педагогічну діяльність і сприяти в розробці моделей спеціалістів. Особливо цінним є уявлення щодо діяльності як функціонування педагогічної системи і процесів, що відбуваються, зокрема, в її підсистемах – навчальній, виховній, науково-педагогічній.

Таким чином, проблема професійної діяльності у зарубіжній соціально-філософській та психолого-педагогічній літературі є багатовимірною і дає можливість достатньою мірою дослідити феномен професійної діяльності педагога.

Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев – М. : Педагогика, 1980. – Т. I. – 232 с.
2. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий" : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / П. Я. Гальперин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1965. – 51 с.
1. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир, Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 366 с.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1972. – 584 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
7. Роджерс К. Эмпатия : пер. с англ. // Психология эмоций : тексты. – М., 1984.

8. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 185 с.

9. Sozialisation und Lebenslauf. Hrsg. von K. Hurrelman. Hamburg, 1978.

10. Bollnow O. Paddagogische Forschung und philosophisches Denken // Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Hrsg. V.H. Rohrs. – Frankfurt. A. M. 1964.

11. Bollnow O. Selbstbiograpie // Forscher und Gelehrte. Hrsg. U. W.E. Bohm. – Stuttgart. Ernst Battenberg Verlag? 1966 – S. 98.

12. Raths L. E., Harmin M., Simons B. werte und Ziele. Methoden zir Sinndeutung. Munchen, 1976.

13. Hechinger F., Hechinger G. Growing up in America.- N.Y.- 1951.

Reboul O. La philosophic de education. P., 1990. – 121 p